

Die Systematik der Anerkennung

Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff

Franziska Felder^{1,*}

¹ Universität Wien

* Kontakt: Universität Wien,
Institut für Bildungswissenschaft,
Sensengasse 3a, 1090 Wien,
Österreich
franziska.felder@univie.ac.at

Zusammenfassung: Das Konzept der Anerkennung findet seit einigen Jahren verstärkt Zugang in der bildungswissenschaftlichen Forschung und Theoriediskussion. Der vorliegende Beitrag möchte zu dieser Debatte analytische Systematisierungen liefern, die auf Arbeiten der finnischen Philosophen Heikki Ikäheimo und Arto Laitinen zurückgehen.

Schlagwörter: Anerkennung, Beziehungen, Pädagogik



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

In den letzten Jahren haben anerkennungstheoretische Argumentationen zunehmend Eingang in die deutschsprachige bildungswissenschaftliche Forschung erhalten (Balzer, 2014; Bertram, Helsper & Idel, 2000; Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005; Ricken, 2006, 2009; Zulaica y Mugica, 2019).¹

Grundsätzlich ist diese Entdeckung der Anerkennungsthematik für Bildungszusammenhänge nicht neu. Da jede menschliche Kooperation und Form der Teilhabe – also auch diejenige in Schulen und Schulklassen – ein bestimmtes Maß an Zustimmung zu gemeinsamen Regeln und gegenseitigen Erwartungen beinhaltet, ist schon allein die deskriptive Verwendungsweise von Anerkennung im schulischen Kontext nicht verwunderlich. Sozialität lässt sich ohne einen zumindest vagen Bezug zur Thematik der Anerkennung anders gar nicht verstehen (Stahl, 2020). Zugleich ist Anerkennung aber auch ein in normativ relevanten Bildungsbezügen verwendeter Begriff. Anerkennungsformen wie Rücksichtnahme, Respekt, soziale Wertschätzung oder Freundschaft kennzeichnen wichtige soziale Werte im schulischen Leben, und sie drücken im pädagogischen Zusammenhang bedeutsame Zielvorstellungen aus. Diese normative Seite von Anerkennung ist es denn auch, die in der bildungswissenschaftlichen Thematisierung von Anerkennung am häufigsten Ausdruck findet.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es nun aber nicht, die deutschsprachige bildungswissenschaftliche Debatte und ihre zahlreichen Verästelungen im Detail nachzuzeichnen respektive die bereits erwähnte deutschsprachige Literatur danach zu befragen, welchen inhaltlichen Beitrag zu oben genannten Aspekten sie genau liefert. Vielmehr sollen hier drei systematische und analytische Überlegungen ausgeführt werden, die in der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Debatte bislang noch wenig bis gar nicht zur Kenntnis genommen wurden (Felder & Ikäheimo, 2018). Diese theoretischen Gedanken gehen auf Systematisierungen der finnischen Philosophen Heikki Ikäheimo (2014) und Arto Laitinen (2010) zurück. Ihre Überlegungen zu Anerkennung sind nicht nur deshalb interessant, weil sie neue und andere Einblicke in die Möglichkeiten einer pädagogischen Anwendung des Konzeptes der Anerkennung erlauben. Sie sind auch deshalb gewinnbringend, weil sie eine immer wieder zu vernehmende latente Kritik an der Anerkennungsdebatte thematisieren, nämlich die, dass Anerkennung letztlich nur einen beschränkten, wenig interessanten, weil ausschließlich affirmativen und auf Bereiche der Selbstbeziehung und der engen interpersonalen Beziehungen fokussierten Beitrag zum Verständnis bildungsbezogener Herausforderungen leisten könne und generell die Frage von Macht und Machtmissbrauch, gerade im pädagogischen Kontext, unterschätze (Röhr, 2009). Ikäheimos und Laitinens Systematisierungen laden zu einer differenzierteren Betrachtung solcher Kritikpunkte ein.

Konkret sind dies drei Überlegungen von beiden, die hier eingebracht werden sollen. Bei Ikäheimo (2014) finden wir zwei zentrale, für pädagogische Überlegungen wichtige Unterscheidungen, die a) die Wirkrichtung von Anerkennung und b) die Abhängigkeit von Anerkennung von bestimmten Bedingungen betreffen. Bei Laitinen (2010) wiederum finden wir Überlegungen dazu, warum Anerkennung für die Objekte, also die Empfänger*innen der Anerkennung, wichtig ist. Damit erweitern seine Überlegungen die häufig (wenn auch meist implizit und selten im Rahmen von expliziten Anerkennungsdiskursen) geäußerte Kritik, Hinweise auf die Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen seien banal, weil letztlich unbestritten.²

¹ Besonders hervorzuheben sind auch die Arbeiten von Krassimir Stojanov, der Anerkennung als zentrale Gerechtigkeitsperspektive neben Verteilungs- und Teilhabefragen etabliert und unser Augenmerk auch auf die Frage der Anerkennung kultureller Aspekte (also die soziale, traditionale oder religiöse Verankerung in einer bestimmten Kultur) richtet (Stojanov, 2006, 2007).

² Von dieser, wie gesagt, häufig eher implizit geäußerten und meist nicht in wissenschaftlichen Diskursen wiederzufindenden Kritik ist natürlich diejenige innerhalb des Anerkennungsdiskurses selbst abzugrenzen, die beispielsweise Fragen von Macht und Herrschaft oder asymmetrische Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen und deren Bedeutung für die Anerkennungsproblematik betonen (Andresen, 2007; Balzer, 2007; Benner, 1999; Ricken, 2009).

Eingebettet sind die folgenden Unterscheidungen in eine weitere, ganz grundsätzliche Systematisierung, nämlich die, dass zwei relativ weite Familien der Begriffsverwendung unterschieden werden können (Felder & Ikäheimo, 2018). Zum einen kann Anerkennung als etwas verstanden werden, das, grob gesagt, synonym zu Begriffen wie „Berücksichtigung“ oder „Akzeptanz“ aufgefasst werden kann. Anerkennung in diesem Sinne wird zum Beispiel gebraucht, wenn man von der Anerkennung von Diversität beispielsweise als einem wichtigen Ziel von inklusiver Bildung spricht. Zum anderen kann man Anerkennung auf Personen beziehen, die individuell oder kollektiv Objekte von Anerkennung sind. Das ist die eigentliche, personale Anerkennung, von der im Folgenden die Rede sein wird.

1 Anerkennung: vertikal und horizontal, konditional und unkonditional

Zunächst kann man – Ikäheimo (2014) folgend – bei Anerkennung zwei Achsen unterscheiden, eine vertikale und eine horizontale. Die *vertikale Achse* verläuft zwischen Personen und Institutionen, also beispielsweise zwischen Bürger*innen und dem Staat. Hat also zum Beispiel Deutschland die UN Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (United Nations, 2006) unterschrieben und ratifiziert, anerkennt es damit das Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, nach Möglichkeiten inklusiv, d.h. in der Regelschule, unterrichtet zu werden.³ Dasselbe gilt selbstverständlich auch für das grundlegende Recht auf Bildung, das nicht nur in Artikel 26 der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte (und in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention) menschenrechtlich gefasst ist, sondern auch in den Grundrechten ausdrücklich normiert wurde.

Anders als die vertikale Achse umfasst die *horizontale Achse* die Anerkennung zwischen Personen. Ein*e Schüler*in ist beispielsweise ein Objekt von Anerkennung durch die Lehrperson (und umgekehrt). Auch innerhalb dieser Achse gibt es nach Ikäheimo (2014) wichtige Unterscheidungen. Eine ist die zwischen *institutionell vermittelten* und *genuin intersubjektiven Formen der Anerkennung*. Mit institutionell vermittelt meint man, dass jemand hinsichtlich seiner*ihrer institutionell garantierten Rechte von anderen Personen in seiner*ihrer sozialen Umgebung anerkannt wird, ob das nun generelle Rechte sind (die allen Bürger*innen eines Staates zukommen), spezielle Rechte (die einzelnen Gruppen der Gesellschaft zukommen, indem sie beispielsweise das kulturelle Erbe – wie im Falle der Aborigines in Australien – schützen) oder aber Rechte, die mit bestimmten Rollen oder Positionen einhergehen (wie im Falle von Lehrpersonen oder Schulleitungen). Diese Rechte wiederum können, müssen aber nicht, an institutionelle Rollen oder Positionen gebunden sein.

Träger von Rechten zu sein, ist ohne Zweifel wichtig (man denke hier nur an das Bildungsrecht für Kinder und Jugendliche). Daher kommt der institutionell vermittelten Form intersubjektiver Anerkennung auch eine hohe Bedeutung zu. Allerdings klingt die Feststellung, dass es wichtig sei, nach seinen Rechten als (zukünftige*r) Bürger*in behandelt zu werden, auch etwas unpersönlich. Das hat damit zu tun, dass Rechte natürlich nicht das adressieren, was speziell und einzigartig an einem Menschen ist. Sie treffen beispielsweise keine Annahmen über den Charakter, etwaige spezifische Bedürfnisse oder persönliche Interessen, obwohl selbstverständlich alle diese Aspekte auch die Bil-

³ Es ist an der Stelle wichtig zu sehen, dass diese vertikal verlaufende Anerkennung zwischen (beispielsweise) Bürger*innen und dem Staat nicht nur in abwärts gerichteter Weise verläuft, indem also der Staat seine Bürger*innen und deren Rechte anerkennt, sondern auch umgekehrt, also sozusagen von unten nach oben. In dieser vertikalen, nach oben gerichteten Weise erkennen Bürger*innen den Staat an, beispielsweise, indem sie sich an die Gesetze und Verordnungen (man denke hier an die diversen Covid-19-Verordnungen) des Staates halten.

dung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen (beispielsweise indem sie auf die Motivation zum Lernen einwirken oder die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind beeinflussen). Stattdessen adressieren Rechte Menschen in ihrer Generalität und Abstraktheit, also beispielsweise als Bürger*innen oder in ihrer Rolle als Schüler*innen. Dasselbe gilt auch für *institutionell vermittelte horizontale Anerkennung* respektive die Anerkennung einer Person als Träger*in von Rechten. In einem bestimmten Sinne sind es nämlich nicht spezifische, einzigartige Personen, welche die Objekte von Anerkennung sind. Es sind vielmehr alle Personen, denen dieselben Rechte und Pflichten zukommen, beispielsweise als Schüler*innen oder als Lehrpersonen. Damit sind auch bestimmte Annahmen der Gleichbehandlung verbunden, die zwar wichtig sind, aber in pädagogischen Kontexten immer auch durch spezifische Rücksichtnahme und personale Sorge ergänzt werden müssen (Felder & Ikäheimo, 2018).

Selbstverständlich sind insbesondere die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen rollenförmige, von Asymmetrie an Macht, Einfluss und Lebenserfahrung geprägte Verhältnisse. Es ist angebracht, hier von Verhältnissen von Autorität und Ko-Autorität zu sprechen. Damit ist angedeutet, dass Bürger*in zu werden, respektive zu einem Mitglied einer Gemeinschaft freier Wesen heranzuwachsen, auch bedeutet, dass man eine bestimmte Autorität bzw. eine „Ko-Autorität“ teilt, gerade *weil* man mit ihnen wichtige Teile einer gemeinsamen Ko-Existenz – beispielsweise im Klassenzimmer – teilt (vgl. Ikäheimo, 2014, S. 37f.). Als Ko-Autoritäten geteilter Normen begegnen sich Lehrpersonen und Schüler*innen als freie Vernunftwesen, die sich gegenseitig intersubjektiv auffordern respektive die aufgefordert werden. Wenn aber zum Ausdruck gebracht wird, dass Schüler*innen ihre Lehrer*innen respektieren (im Sinne des Respektierens der Autorität, die es erlaubt, in einem institutionellen Sinne etwas zu erwarten), dann sind Anerkennung und Respekt gerade *keine* rein intersubjektiven, sondern vielmehr institutionell vermittelte Phänomene, denn Anerkennung wird einem dabei als Träger institutionell definierter Rechte und einer bestimmten institutionellen Rolle entgegengebracht und nicht „persönlich“.

Im Gegensatz zur institutionell vermittelten horizontalen Anerkennung geht es nun aber bei der *rein intersubjektiven Anerkennung* um jemanden „persönlich“, d.h. um diese Person unabhängig von einer bestimmten Rolle, die sie innehat (beispielsweise als Schüler*in oder als Lehrperson). Hier kann man nach Ikäheimo (2014) drei Formen oder Dimensionen von reiner intersubjektiver Anerkennung unterscheiden: 1) die Sorge um das Wohlergehen oder das Glück eines*einer anderen, 2) Zuschreibung von Autorität oder Macht über die Normen oder Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens und 3) Wertschätzung für den Beitrag zu einem gemeinschaftlichen Gut.⁴

Um das Verständnis dafür zu schärfen, was intersubjektive Anerkennung ist, schlägt Ikäheimo (2014) als Erweiterung dieser Dimensionen von Anerkennung vor, jeweils zwei Modi für jede Dimension zu unterscheiden. Und zwar schlägt er konkret vor, zwischen konditionalen und unkonditionalen Modi von Anerkennung zu differenzieren. Folgt man seinem Vorschlag, so ergeben sich sechs verschiedene Formen intersubjektiver horizontaler Anerkennung:

- 1a) Sorge um das Wohlergehen oder das Glück einer Person, die auf instrumentellen oder konditionalen Überlegungen beruht. Das ist dann der Fall, wenn man sich beispielsweise um das Wohlergehen von jemandem deshalb sorgt, weil man dafür bezahlt wird oder weil es einen in Schwierigkeiten bringen würde, wenn man diese

⁴ Ikäheimo adaptiert und erweitert damit unverkennbar die Anerkennungstheorie Axel Honneths (1994), der von Liebe, Respekt und sozialer Wertschätzung spricht, diese allerdings nicht in vertikale oder horizontale Achsen einteilt und damit die Frage der institutionellen Prägung oder Vermittlung von Anerkennung in Form von gleicher Sorge für alle Kinder, wie sie beispielsweise die Lehrperson in ihrer Rolle als Lehrer*in leisten kann und soll, nicht von ihrer persönlichen, individuellen Zuwendung als Person – beispielsweise hinsichtlich spezieller Situationen oder Bedürfnisse (man denke hier beispielsweise ans Trösten nach einer kleinen Verletzung) – trennen kann.

Sorge nicht zum Ausdruck brächte. Im schulischen Kontext kann man sich das beispielsweise als Aufsichts- und Sorgepflicht der Lehrperson qua ihrer Berufsrolle vorstellen. So ist die Lehrperson verpflichtet, die ihr im Rahmen des Unterrichts anvertrauten Kinder nicht zu gefährden, indem sie sie beispielsweise allein über die Straße rennen oder in den Pausen unbeaufsichtigt lässt. Ohne Zweifel aber ist eine Sorge, die ausschließlich konditionalen Überlegungen folgt, ungenügend, weil es eine „kalte“ Sorge darstellt, die ohne genuine Empathie für das individuelle Kind geleistet wird.

- 1b) Unkonditionale Sorge um das Wohlergehen oder das Glück einer Person. Das ist dann der Fall, wenn wir ausdrücken, uns kümmern das Wohlergehen einer Person, gewissermaßen um seiner bzw. ihrer selbst willen. Ein Phänomen, das in diese Kategorie fällt, ist die Liebe. Im schulischen Kontext sprechen wir allerdings nicht von Liebe, sondern von „nicht instrumenteller“ oder „unkonditionaler Sorge“, weil sie sich direkt auf das Kind als genuin individuelle und eigene Person richtet und nicht auf das Kind in seiner Rolle als Schüler*in.⁵ Diese Form der Anerkennung ist im schulischen Kontext durch rollenförmige Verhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen weitgehend gerahmt. Dennoch ist es wichtig, sowohl für die Selbstbeziehung und die Entwicklung von Kindern als auch für ein gedeihliches Verhältnis zwischen Schüler*innen und ihren Lehrpersonen.
- 2a) Achtung für jemanden als Autorität bezüglich geteilter Normen, weil und insoweit das gefordert ist oder unter der Bedingung, dass es nützlich ist, oder weil ein Nichtbefolgen große Kosten zur Folge hätte. In der aktuellen Covid-19-Krise können wir die Bedeutung dieser Form der Anerkennung bei unserer Reaktion auf Gesundheitsexpert*innen sowie generell unserer Bereitschaft im Befolgen von Ratschlägen oder Anweisungen von Expert*innen und Politiker*innen sehen. In der Schule äußert sich diese Form der Anerkennung beispielsweise darin, dass Schüler*innen die Anweisungen ihrer Lehrpersonen im Unterricht achten und befolgen, auch vor dem Hintergrund des Wissens, dass ihre Nichtbefolgung Konsequenzen – von einer Strafe bis hin zu einer Versetzung – zur Folge haben könnte.
- 2b) Achtung für jemanden als Autorität bezüglich geteilter Normen, unabhängig von den unter 2a) genannten Bedingungen und Einschränkungen. Das ist es, was wir üblicherweise unter genuiner „Achtung“ oder „Respekt“ verstehen, also unabhängig von Nützlichkeitsüberlegungen oder Folgekosten, die es für uns oder andere haben könnte. Diese Form der Anerkennung kommt in der Schule beispielsweise dann zum Ausdruck, wenn Lehrpersonen als Vorbilder respektive als „natürliche Autoritäten“ respektiert bzw. geachtet werden.
- 3a) Wertschätzung für den Beitrag eines*einer Anderen zum geteilten sozialen Leben, weil er*sie nützlich sein könnte für bestimmte Zwecke. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine besonders fleißige Schülerin dafür geschätzt wird, dass man sie als „Laien-Lehrperson“ für andere Schüler*innen einsetzen kann, oder wenn eine Lehrperson dafür geschätzt wird, dass sie im Lehrkollegium gute Stimmung verbreitet. Auch Zeugnisse sind in gewisser Weise Ausdruck instrumenteller Anerkennung in Form von Wertschätzung durch die Schule für die Leistungen eines Kindes.
- 3b) Wertschätzung für den freien Beitrag eines*einer anderen zum geteilten sozialen Leben, in welcher zumindest nicht ausschließlich eigennützige Motivationen der anerkennenden Person zum Ausdruck kommen. Man kann diese Form der Wert-

⁵ Nach Helsper (1996) bestehen pädagogische Beziehungen in der gesellschaftlichen Institution Schule sowohl aus rollenförmigen, institutionellen Anteilen als auch zu einem gewissen Grad aus unkonditionalen Anteilen wechselseitiger Sorge. Diese Anteile zwischen Nähe oder unkonditionaler Sorge und rollenförmiger Distanz stehen häufig auch in Konflikt miteinander.

schätzung als „Dankbarkeit“ bezeichnen. Der Unterschied zur Form 3a), der konditionalen Wertschätzung, ist dabei häufig subtil und wird in Bildungsdebatten (zumindest in nicht theologisch geprägten) meines Wissens selten thematisiert. Im schulischen Kontext kann eine solche Form der Anerkennung dann zum Ausdruck kommen, wenn Kinder nicht nur als Schüler*innen – d.h. über ihre jeweiligen Beiträge zur Schule sowie ihre individuellen Leistungen –, sondern auch als individuelle Personen für ihre Anwesenheit und ihre Zugehörigkeit zur Klasse und zur Schule wertgeschätzt werden. Auch altruistische Formen der Hilfe – und die Dankbarkeit dafür – fallen unter diese Kategorie der Wertschätzung in ihrer un konditionalen Form.

Die Annahmen hinter der oben vorgestellten Systematisierung werden zweifelsohne sowohl durch die praktische Erfahrung im Kontext der Schule als auch durch die Ergebnisse empirischer (häufig psychologischer) Studien unterstützt, die zeigen, welchen Unterschied konditionale und un konditionale Formen intersubjektiver Anerkennung auch und gerade in Bildungskontexten ausmachen (Graham, Powell, Thomas & Anderson, 2016; Sirlopú & Renger, 2020). Es ist nämlich von entscheidender Bedeutung, ob das Wohlergehen eines Schülers*einer Schülerin nur konditional zählt, weil es beispielsweise im Arbeitsvertrag einer Lehrperson steht, oder ob ihr*sein Wohlergehen (auch) an und für sich zählt, es also (auch) um das Kind selbst geht.⁶

Ähnliches kann für die anderen Formen von Anerkennung gesagt werden. Es macht einen Unterschied, ob andere aus freien Stücken auf eine*n Schüler*in hören und ihn*sie als jemanden behandeln, der*die „etwas zu sagen hat“, oder ob sie das alleine aufgrund einer Verpflichtung tun oder um damit einer negativen Konsequenz zu entgehen, beispielsweise einer Bestrafung durch die Lehrperson. Und schließlich macht es einen Unterschied, ob ein*e Schüler*in erfährt, dass andere ihn*sie nur instrumentell schätzen als jemanden, der*die beispielsweise nur zählt, weil er*sie etwas Nützliches für die Schulgemeinschaft tut, oder ob er*sie auch genuine Dankbarkeit und Wertschätzung für einen altruistischen Beitrag zur Gemeinschaft erfährt.

2 Warum ist Anerkennung für den*die Empfänger*in wichtig?

Anerkennung ist unbestritten sehr wichtig für die Erhaltung der Selbstbeziehung eines Subjekts. Achtung, die beispielsweise durch Lehrpersonen vermittelt wird, hat ohne Zweifel Auswirkungen auf die Selbstachtung oder das Selbstwertgefühl von Schüler*innen. Herabsetzende Kritik kann Gefühle von Unwert oder Unfähigkeit hervorrufen, und erlebte Erniedrigungen haben nicht nur für den Kontext der ersten schulischen Sozialisation eine hohe Bedeutung, sondern wirken oft lebenslang nach (Razer, Friedman & Warshofsky, 2013).

Anerkennung ist aber auch aus anderen Gründen wichtig für die Person, die Anerkennung erfährt (Laitinen, 2010):

Erstens ist Anerkennung an sich und unmittelbar wünschbar, d.h., sie hat eine sinnvolle, unabhängige motivationale Kraft. Man könnte auch sagen, sie entspricht einem menschlichen Bedürfnis. Dieser Wunsch nach Anerkennung kann zwar missbraucht werden, beispielsweise dann, wenn sie oberflächlich, nicht ernst gemeint oder nicht nachhaltig ist. Ein Beispiel für einen solchen Missbrauch des Wunsches nach Anerkennung kann dann der Fall sein, wenn man als Chef*in einem*einer Angestellten hohle

⁶ Selbstverständlich muss an der Stelle auch betont werden, dass die Anforderung, un konditionale Sorge für Schüler*innen zu zeigen, im Kontext schulischer Bildung eine sehr ambivalente ist. Sie ist anfällig für Überforderung und Missbrauch auf der einen Seite, und sie reibt sich auf der anderen Seite an der ebenfalls sehr wichtigen Schutz- und Abgrenzungsfunktion durch schulische Rollenverhältnisse, d.h. der Möglichkeit für Lehrpersonen, sich durch den Berufsauftrag und die Rolle auch schützen zu können vor Überforderung und Entgrenzung.

Versprechungen (beispielsweise einer Lohnerhöhung bei Verbesserung der Wirtschaftslage) macht und mit ihm*ihre einzig für Werbezwecke und zur eigenen Imageaufbesserung posiert. Die Existenz eines Wunsches nach Anerkennung kann auch ignoriert werden, beispielsweise wenn man annimmt, dass Menschen mit ihren Ausbildungen ausschließlich nach Macht und Ansehen streben. Dennoch negiert das an der Stelle die zentrale Aussage nicht, sondern relativiert oder präzisiert sie höchstens.

Zweitens sind Anerkennen und das Erhalten und Ausüben von Anerkennung konstitutiv für unterschiedliche Arten von nicht-entfremdeten horizontalen Beziehungen, also beispielsweise Verhältnisse wechselseitiger Fürsorge, Achtung oder sozialer Wertschätzung. Sie sind wichtig, so Laitinen (2010), weil sie dazu beitragen, dass wir in der sozialen Welt bei uns sind, also einen sozialen Platz in dieser Welt haben. Mit wechselseitig ist an dieser Stelle nicht gemeint, dass die Anerkennung einer strengen Reziprozität im Sinne eines gleichwertigen respektive gleich bewerteten Gebens und Nehmens verstanden werden muss. Das würde zum einen der Realität vieler wichtiger zwischenmenschlicher Beziehungen (beispielsweise zwischen Kindern und ihren Eltern, aber auch zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen) nicht gerecht werden, und zum anderen würde es – damit verbunden – auch die zwangsläufige Hierarchie (in der Lebenserfahrung, der Verantwortung usw.) zwischen verschiedenen Beziehungen einebnen oder unbeachtet lassen.

Drittens ist das Erfahren von Anerkennung auch konstitutiv für nicht-entfremdende Verhältnisse vertikaler Art. Das weist beispielsweise auf die Bedeutung hin, sich in Institutionen bewegen zu können, mit deren Zielen und Grundsätzen man sich identifizieren kann. Vertikale Formen der Anerkennung tragen dazu bei, dass wir in der institutionellen (und nicht nur der im engeren Sinne sozialen) Welt „bei uns“ sind. Nehmen wir hier das Beispiel der Anerkennung behinderter Kinder und Jugendlicher durch und in inklusive(r) Bildung. Indem der Staat ihren Wunsch respektiert respektive ihnen das Recht gibt, wie andere Kinder auch in einer Regelschule unterrichtet zu werden, zeigt er ihnen Anerkennung durch die politischen Institutionen, die wiederum ebenso wichtig ist für die Selbstbeziehung wie die Anerkennung durch andere Personen (also beispielsweise die Peers in der Klasse).

Die Bedeutung dieser institutionellen Form der Anerkennung für die Empfänger*innen zeigt sich gerade in deren Entzug oder Nichtvorhandensein, also in systematischer institutioneller Entwertung, wie sie beispielsweise Heimkinder über Jahrzehnte in den Institutionen der Psychiatrie und der Behindertenhilfe erlebt haben. Fehlende Anerkennung führt also in vielen Fällen zu Entfremdung, Frustration oder Ohnmacht, also beispielsweise zu dem Gefühl, sowieso „nichts zu gelten“. Diese Art der Entfremdung scheint ein zentrales Element dessen zu sein, was Bourdieu und Wacquan beispielsweise an jugendlichen Immigrant*innen in Frankreich beobachteten:

“It is because they feel integrated that they take their objective nonintegration so hard. They experience as unjust the unemployment that hits them more severely than other French people: underqualified because, for cultural reasons, they have failed at school, they denounce the employers who – to say the least – are far from being disposed those days to give preference to hiring young people of foreign origin. Meanwhile, by reacting like this, these young people unintentionally feed the vicious circle that marginalizes them. Feeling excluded, they are led to adopt behavior that excludes them even more, simultaneously discouraging the rare gestures of good will made toward them: the communal spaces made available to them are often wrecked, the employers who take them on must sometimes confront specific problems (thefts, violence, etc.)” (Bourdieu & Wacquan, 1999, S. 58).

Viertens ist die Erfahrung von Anerkennung eine wichtige Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und speziell für den Erwerb von zentralen Kompetenzen, die über Bildung erworben werden, beispielsweise Autonomie, die wiederum Fähigkeiten voraussetzt, gewisse Einstellungen sich selbst gegenüber einzunehmen, wie etwa Selbstvertrauen,

Selbstachtung und ein Gefühl für den eigenen Wert. Diese affektiv aufgeladenen Vorstellungen sich selbst gegenüber sind wiederum von den anerkennenden und unterstützenden Einstellungen anderer abhängig.

Zuletzt kann man fünftens anführen, dass Anerkennung darüber hinaus auch eine ontologische Relevanz hat für die Existenz von Gruppen, Institutionen, aber auch und selbst von Personen. Schulen und Schulklassen beispielsweise existieren nur, wenn sie von Schüler*innen und Lehrpersonen auch als solche sozialen Gefüge anerkannt werden. Zwar benutzen wir in dieser Hinsicht selten den Begriff der Anerkennung, vielmehr eher den Begriff der subjektiven Akzeptanz (von Gruppen und Institutionen, insbesondere was deren Regeln betrifft). Und es scheint auch zunächst eine schwierige und offene Frage zu sein, welche Rolle Anerkennung in der Ontologie von Personen spielen kann. Doch wenn wir annehmen, dass Menschen, wenn sie auf die Welt kommen, erst potenzielle Personen (im Sinne des Aufweisens von personenrelevanten Eigenschaften wie Vernunft) sind und die Ausbildung von Eigenschaften, die sie zu Personen in vollem Sinne machen, von den Einstellungen anderer abhängig ist (wenn auch natürlich nicht nur), dann wird klar, welche starke konstitutive Kraft Anerkennung hier ausübt. Es wird mit anderen Worten deutlich, dass die Annahme, Anerkennung habe auch für individuelle Menschen ontologische Bedeutung, keineswegs absurd ist.

3 Fazit

Die Anerkennungsthematik bildet zunächst einmal, zweifelsohne, eine Korrektur für die immer noch vorwiegend individualtheoretisch argumentierende Bildungswissenschaft (Ricken, 2006), indem sie die Bedeutung von sozialen Aspekten in der Bildung hervorhebt und differenziert. Genau an der Stelle zeigt sich auch die Bedeutung von Ikäheimos Systematisierungsvorschlägen und seiner Erweiterung der Honnethschen Anerkennungstheorie mit ihren drei Dimensionen. Denn erstens ist es zentral für den Erfolg von Bildung, wenn in ihr sowohl vertikale als auch institutionell vermittelte horizontale Anerkennung zum Ausdruck kommt – vor allem über Rechte und Rollen – und wenn schulische Bildung auch Formen intersubjektiver Anerkennung umfasst. Zweitens ist auch genuin intersubjektive, horizontale Anerkennung bedeutsam, nicht zuletzt auch in ontologischer Hinsicht.

Angewandt auf die normative Forderung, die sich daraus ergibt, würde das bedeuten: Auch wenn diese nicht direkt als Pflicht von Schulen, Lehrpersonen und den Peers in der Klasse verlangt werden können, sollten doch alle Schüler*innen eine realistische Chance erhalten, verschiedene Anerkennungsdimensionen in der Schule zu erfahren, und zwar auch solche, die sich auf sie als eigenständige Persönlichkeiten und die ontologische Entwicklung ihrer Person beziehen. Zum einen sind Formen intersubjektiver Anerkennung – insbesondere unkonditionaler Art – zentral für die Selbstbeziehung von Menschen und damit den Erfolg der psychologischen, motivationalen Seite von Bildung und für die Fähigkeiten zur Partizipation am sozialen Leben. Und zum anderen ermöglicht und stabilisiert sich schulische Teilhabe und Partizipation als sozialer Prozess sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene nur, wenn sich alle Beteiligten auch in bestimmter – und auch unkonditionaler – Weise interpersonal anerkennen.

Selbstverständlich ist es eine wichtige und offene Frage, wieviel und was genau in dieser Hinsicht von Rollenträger*innen wie Lehrpersonen erwartet werden kann, zumal man im Auge behalten muss, dass Lehrpersonen nicht nur Träger*innen (staatlich regulierter) Pflichten (und Rechte) sind, sondern auch – wie ihre Schüler*innen – Personen mit individuellen Wünschen, Interessen, Erfahrungen und Emotionen, die teilweise in Konflikt zu einem umfassenden und egalitaristischen Anspruch der intersubjektiven Anerkennung aller Beteiligten stehen können.

Noch komplexer ist dieser Anspruch an Peers respektive an Kinder und Jugendliche im Allgemeinen. Ihre für verschiedene Formen intersubjektiver Anerkennung benötigten

psychologischen und mentalen Fähigkeiten – beispielsweise der Empathie, der Sympathie, aber auch der Vernunft – sind erst in der Entwicklung. Das bedeutet, dass sie in gewisser Weise auch nur zu denjenigen Einstellungen und Handlungen fähig sind, die ihrem moralischen Entwicklungsstand entsprechen (Keller, 2005; Nunner-Winkler, 1993).

Die Herausforderung anerkennender Einstellungen und Handlungen von Schüler*innen gestaltet sich noch komplexer, wenn man sich vor Augen führt, dass diese der gesetzlichen Schulpflicht unterliegen. Anders als Lehrpersonen, welche ihre Profession und zumindest bis zu einem bestimmten Grad auch den Ort ihres Wirkens wählen können (wenn auch nicht die Kinder in den Klassen oder das Curriculum), unterliegen Schüler*innen zumindest innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht zwei Zwängen: Sie können nicht auswählen, dass und wie sie gebildet werden, und sie können auch ihre Peers und ihre Lehrpersonen nicht aussuchen. Diese Tatsachen stellen – neben Fragen der Mündigkeit und der Entwicklung von Autonomie – eine wichtige Quelle von Unfreiheit und eine Erschwernis hinsichtlich der Entwicklung genuiner Formen unkonditionaler Anerkennung dar.

Auch wenn die Hürden und die Schwierigkeiten wie auch die potenziellen Konflikte bei der Umsetzung von Anerkennung in der Schule groß sind, ist es zweifelsohne wichtig und ein Gewinn, die Aufmerksamkeit in Richtung der generellen Kultur zwischenmenschlicher Einstellungen und Beziehungen innerhalb der Schule zu richten. Hier deutet sich an, dass Anerkennung nicht nur eine tragende psychologische Säule schulischer Bildung sein kann, sondern auch ein Wert ist, der für ein inklusives, soziales Leben nachhaltig und auch außerhalb der Schule wichtig ist.

Literatur und Internetquellen

- Andresen, S. (2007). Grenzen der Anerkennung – Anerkennung der Grenzen. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 122–135). Wiesbaden: VS.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In R. Reichenbach, M. Wimmer & L.A. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49–75). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764464_005
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6>
- Benner, D. (1999). „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 315–327.
- Bertram, M., Helsper, W., & Idel, T.-S. (2000). *Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung.
- Bourdieu, P., & Wacquan, L.J.D. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Felder, F., & Ikäheimo, H. (2018). Anerkennung und inklusive Bildung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen inklusiver Bildung* (S. 46–61). Weinheim: Beltz Juventa.
- Graham, A., Powell, M.A., Thomas, N., & Anderson, D. (2016). Reframing ‘Well-Being’ in Schools: The Potential of Recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47 (4), 439–455. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweise von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Helsper, W., Sandring, S., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer Gesellschaft* (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration, Bd. 1) (S. 179–206). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H. (2014). *Anerkennung*. Aus dem Engl. übers. v. N. Mooren. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110254143>
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149–172). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90729-5_8
- Laitinen, A. (2010). On the Scope of ‘Recognition’: The Role of Adequate Regard and Mutuality. In H.-C. Schmidt am Busch & C.F. Zurn (Hrsg.), *The Philosophy of Recognition* (S. 319–342). Plymouth: Lexington Books.
- Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 278–303). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Razer, M., Friedman, V.J., & Warshofsky, B. (2013). Schools as Agents of Social Exclusion and Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1152–1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (2), 215–230. <https://doi.org/10.30965/25890581-082-02-90000005>
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Dräwe* (S. 75–92). Paderborn: Fink. https://doi.org/10.30965/9783846748602_010
- Röhr, H. (2009). Anerkennung – Zur Hypertrophie eines Begriffs. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Dräwe* (S. 93–107). Paderborn: Fink. https://doi.org/10.30965/9783846748602_011
- Sirlopú, D., & Renger, D. (2020). Social Recognition Matters: Consequences for School Participation and Life Satisfaction among Immigrant Students. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30 (5), 561–575. <https://doi.org/10.1002/ca.sp.2463>
- Stahl, T. (2020). Anerkennung und Sozialontologie. In L. Siep, H. Ikäheimo & M. Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19561-8_70-1
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung – Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L.A. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764464_004
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Genf: United Nations.
- Zulaica y Mugica, M. (2019). *Die Sozialität der Bildung. Eine Studie zum Verhältnis von Anerkennungs- und Institutionentheorie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839446744>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Felder, F. (2021). Die Systematik der Anerkennung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (2), 7–17. <https://doi.org/10.11576/pflb-4192>

Online verfügbar: 09.03.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>